

Leschinsky, Achim

Das pädagogische "Schisma" - Wege zu einer Klärung

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 6, S. 855-869



Quellenangabe/ Reference:

Leschinsky, Achim: Das pädagogische "Schisma" - Wege zu einer Klärung - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (2003) 6, S. 855-869 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39074 - DOI: 10.25656/01:3907

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39074>

<https://doi.org/10.25656/01:3907>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Essay

<i>Roland Reichenbach</i> Pädagogischer Kitsch	775
---	-----

Thementeil: Bildung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bei Jugendlichen

<i>Werner Helsper</i> Bildung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bei Jugendlichen. Einleitung in den Thementeil	790
---	-----

<i>Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Nicolle Pfaff/Sabine Sandring</i> Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland	797
---	-----

<i>Detlef Oesterreich</i> Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung von Jugendlichen	817
--	-----

<i>Thomas Wetzstein/Patricia Erbdinger/Judith Hilgers/Roland Eckert</i> Selbstbildung und Gewalt in jugendlichen Cliques	837
---	-----

Allgemeiner Teil

<i>Achim Leschinsky</i> Das pädagogische „Schisma“. Wege zu einer Erklärung	855
--	-----

<i>Walter Hornstein</i> Was macht die Politik mit der Jugend? Über die nicht einlösbaren Versprechungen, mit denen die Politik die Jugend zu gewinnen sucht	870
---	-----

Diskussion

Werner Thole/Michael Galuske

Sozialpädagogik – „Jahrhundertprojekt“ oder „Entsorgungsfall“?	885
--	-----

Besprechungen

Thomas Fuhr

Micha Brumlik: Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden	903
--	-----

Egbert Witte

Christian Rittelmeyer: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung	
Günther Holzapfel: Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik	905

Alois Suter

Gerhard de Haan/Tobias Rülcker (Hrsg.): Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch	908
---	-----

Burkhard Müller

Peter Dudek: Fetisch Jugend. Walter Benjamin und Siegfried Bernfeld – Jugendprotest am Vorabend des Ersten Weltkrieges	910
--	-----

Wolfgang Schröer

Sabine Andresen/Daniel Tröhler (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik	913
---	-----

Ludwig Liegle

Jürgen Reyer: Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne	916
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	920
-------------------------------------	-----

Content

Essay

<i>Roland Reichenbach</i> Pedagogical Kitsch	775
---	-----

Topic: Education, Xenophobia, and Violence Among Adolescents

<i>Werner Helsper</i> Education, Xenophobia, and Violence Among Adolescents. An introduction	790
---	-----

<i>Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Nicolle Pfaff/Sabine Sandring</i> Right-Wing Political Orientation Among Students Within the Framework of School-Related Relationships of Mutual Recognition. First results of a study on adolescents in East and West Germany	797
---	-----

<i>Detlef Oesterreich</i> A Classroom Climate Allowing for Free Discussions and the Political Education of Adolescents	817
--	-----

<i>Thomas Wetzstein/Patricia Erbdinger/Judith Hilgers/Roland Eckert</i> Self-Education and Violence in Adolescent Cliques	837
--	-----

Articles

<i>Achim Leschinsky</i> The Pedagogical “Schism” – Ways towards a clarification	855
--	-----

<i>Walter Hornstein</i> What Is Politics Doing With Adolescents? On the unkeepable promises by which politics is trying to win over the young	870
---	-----

Discussion

<i>Werner Thole/Michael Galuske</i> Social Education – “Contentary project” or a “case to be disposed of”?	885
---	-----

Book Reviews	903
New Books	920

Achim Leschinsky

Das pädagogische „Schisma“ – Wege zu einer Klärung¹

Zusammenfassung: Der folgende Beitrag geht von der tiefen Meinungsverschiedenheit über das Bildungssystem aus, die traditionell in der deutschen Pädagogik anzutreffen ist. Zwischen einer grundsätzlichen Kritik, die gewissermaßen utopische Züge hat, und der mehr faktisch als expliziten Rechtfertigung bestehender Strukturen existiert ein geradezu unversöhnliches Gegeneinander, ohne dass die Debatte wirklich weiterführende Fingerzeige für konkrete Veränderungen des Bildungssystems zeitigt. Offenbar besteht in beiden Fällen nicht das notwendige Bewusstsein von einer „Logik“ der Schule, die ihr eine gewisse Ambivalenz und Eigendynamik verleiht. Neben Vorzügen gibt es dabei auch Schwachstellen, die immer wieder Kritik und Veränderungsperspektiven heraufbeschwören; die durch die PISA-Untersuchung festgestellten Mängel der deutschen Schule liegen erkennbar im Bereich solcher Problemzonen. In dem Beitrag wird versucht, diese „Logik“ der Institutionalisierung von Bildungsprozessen zu erläutern und damit die Einseitigkeiten der Schule plausibel zu machen; vielleicht kann es auf diese Weise gelingen, den eingangs beschriebenen dauerhaften Streit zu erläutern und zu mindern.

1. Problemstellung

Seit langem tobt in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft ein Streit, der die (innere und äußere) Gestalt des Schulsystems betrifft. Die Disziplin wird gespalten durch eine kontroverse Einschätzung der Struktur dieses Systems: während auf der einen Seite lauthals mit geradezu utopischem Hintergrund die Mängel hervorgekehrt werden, existiert auf der anderen Seite eine dauerhafte Stabilität des Schulwesens, die allerdings nur von einer Minderheit der deutschen Pädagogen offen gerechtfertigt wird. Auch wenn für die Behauptung von der Leistungskraft des deutschen Schulsystems nach den Ergebnissen von TIMSS und PISA kein Anlass existiert, entstehen bei dem kundigen und distanzierten Betrachter der Situation Zweifel an der praktischen Relevanz dieser Auseinandersetzung. Kritik gehört zur Wissenschaft, insofern kann es ihr nicht um das Plädoyer gehen, strittige Themen aus der Debatte auszuklammern bzw. diese zu vermeiden. Indes gibt es Anzeichen dafür, dass die Debatte zwar die Medien der Disziplin beherrscht, schultheoretisch wie praktisch aber relativ unfruchtbar bleibt. Bestimmte Motive werden in unablässigen Variationen wiederholt; die „Wiederentdeckung des Rades“ erzeugt jedoch nicht einmal den Anschein einer Fortbewegung.

Es gehört gewissermaßen zum elementaren Ausweis der Ernsthaftigkeit des eigenen pädagogischen Bemühens, wenn zum bestehenden Schulsystem erst einmal eine möglichst entfernte Aufstellung genommen wird. Die Beispiele für ein solches Vorgehen sind

- 1 Der Aufsatz ist die veränderte Fassung eines Vortrags im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung aus Anlass des 60. Geburtstages von Jürgen Baumert im November 2001. Der Begriff des „Schismas“ nimmt hier Bezug auf die Spaltung in Ost- und Westrom.

überaus zahlreich, insofern fallen konkrete Nachweise nicht nur schwer, sondern verbieten sich auch wegen der damit entstehenden Willkürlichkeit. Nicht alle Autoren bzw. Gremien argumentieren in diesem Falle so glanzvoll wie Hartmut von Hentig, der nicht nur der schulischen Praxis mit Abstand begegnet, sondern dabei auch Punkte benennt – ich denke etwa an seine Erinnerung an den Bildungsbegriff –, die pädagogisches Denken nicht vergessen darf (von Hentig 1996). Und dennoch gewinnt der Leser gelegentlich den Eindruck, dass von v. Hentig bestimmte Regelmäßigkeiten der Institutionalisierung von Lehren und Lernen unangemessen in den Hintergrund gedrängt oder übersprungen werden, obwohl dem Autor diese nicht unbekannt sind (vgl. z. B. v. Hentig 2001). Auf Letztere weist etwa ein Autor wie Hermann Giesecke hin, der in verschiedener Form an die Aufgaben und die Funktionsweise von Schule erinnert hat (Giesecke 1998a, 1998b). Die Gefahr besteht nicht nur darin, dass damit eine Minderheitenposition bezogen wird (Fauser 1996), sondern – in der Abwehr der üblichen Realitätsferne pädagogischer Kritik – Ansatzpunkte für eine Reform des deutschen Schulsystems übergangen werden. Auf diese Weise kommen, wenngleich aus geradezu entgegengesetzten Gründen, in beiden Fällen Perspektiven für eine Weiterentwicklung der Schule nicht zur Sprache. Es gilt aber beides, sowohl die mit der Institutionalisierung von Lehren und Lernen in der modernen Gesellschaft einhergehenden Eigenheiten als auch wesentliche Mangel- bzw. Problempunkte des gegenwärtigen Zustands der bestehenden Schulsituation festzuhalten.

Die Praxis einer „konkreten Kritik“, die die Balance zwischen Anforderungen an das Schulsystem und seiner Realität wahrt, ist nicht leicht zu üben. Denn die landläufigen Äußerungen schwanken bekanntlich von utopischen Gehalten bis zu bloßen Anpassungsleistungen, und verfehlen damit, worauf es gerade ankommen muss. Man kann das bezeichnete Spannungsverhältnis auch im politischen Kontext entdecken; in den Vereinigten Staaten, in denen es eine ausgeprägte Tradition einer hochgestimmten Bildungspolitik gibt, findet sich auch die Neigung zu hochfliegenden bildungspolitischen Programmen, deren praktische Umsetzung meist an den Widrigkeiten und Schwerfälligkeiten des bestehenden Schulsystems aufläuft (Tyack/Cuban 1995). Diktaturen zeichnen sich umgekehrt bisweilen dadurch aus, dass sie dem bestehenden Schulsystem nicht etwa unvermittelt einen obrigkeitlichen Stempel aufdrücken, sondern versuchen, ihm eine andere, auf den ersten Blick geradezu oft reformatorisch wirkende Gestalt zu geben, um auf diese Weise die Aufgabe der politischen Domestizierung ihrer Untertanen um so sicherer zu erreichen (vgl. dazu Leschinsky 2000).

Im schulischen Umfeld selbst ist das Problem der Entgegensetzung von programmatischen Zielentwürfen und praktischen Defiziten nicht zuletzt bei der moralisch-evaluativen Erziehung sichtbar geworden. Diese ist im Laufe der Entwicklung in der Schule immer stärker an den Rand gerückt, und die gegenwärtige Diskussion und die ins Auge gefassten bildungspolitischen Maßnahmen, die so ganz von den bei TIMSS und PISA festgestellten Leistungsmängeln im kognitiven Kernbereich bestimmt wird, sind ganz dazu angetan, diese missliche Situation zu verstärken, auch wenn diese paradoxerweise durch eine fortdauernde Überweisung von Ansprüchen zu einer verstärkten moralischen Erziehung in der Schule und durch deren damit einhergehende Überforde-

rung gekennzeichnet ist. Auch Franz E. Weinert, der die Relevanz der moralisch-evaluativen Erziehung in der Schule erkannt hatte, ist nicht umhin gekommen, diesen Widerspruch seinerseits zu verstärken (Weinert 1998). Denn er hat bei seiner Unterscheidung von vier grundsätzlichen Lern- und Aufgabenbereichen für das Ziel der moralisch-evaluativen Erziehung in der Schule Lernanforderungen umrissen, wie sie im schulischen Unterricht – zumal in der Gegenwart – ganz unüblich sind (Wo finden sich bis auf Ausnahmen z.B. noch praktische Betätigungen, die Weinert gerade für diesen Lernbereich als unverzichtbar ansieht?). Die folgenden Ausführungen sollen das dadurch entstehende Manko plastisch machen. Statt ein anforderungsreiches Programm zu seiner Behebung zu entwerfen, will der Autor Wege zu seiner weiteren Bearbeitung und Minderung aufzeigen.

2. Ein Beispiel empirischer Art von den Schwierigkeiten der Schule

Der folgende Abschnitt nimmt das Unterrichtsfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“, eines der anspruchsvollsten Programme moralisch-evaluativer Erziehung der jüngeren Zeit, als Beispiel, um nicht-zufällige Schwierigkeiten bei seiner Umsetzung in die schulische Praxis zu zeigen. Die Argumentation nimmt damit einen gewissen Umweg, weil bestimmte Eigenheiten des Schulsystems gerade bei diesem Lernbereich und -projekt erkennbar werden. Der Befund, der zur Debatte gestellt werden soll, geht auf eine Untersuchung zurück, die unter der Ägide des von 1996 bis 2000 bestehenden wissenschaftlichen Beirats für LER von Sabine Gruehn durchgeführt worden ist. Die Studie zum Unterrichtsfach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER)“ verweist bei grundsätzlicher Billigung des Ansatzes auf bezeichnende Defizite.

Diese Studie hatte zum Ziel, Informationen über den erreichten Stand der Entwicklung sowie der Erfolge und Probleme aufseiten von Schulen, Lehrkräften und Schülern zu erfassen. Sie wurde vom brandenburgischen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport sowie aus Mitteln des DFG-Schwerpunktprogramms „Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung“ finanziert. Die Fragebogenuntersuchung, an der etwa 3000 Schülerinnen und Schüler der 8. und 10. Jahrgangsstufe aus 58 Gymnasien und Gesamtschulen, 250 Lehrkräfte sowie 52 Schulleitungen teilnahmen, fand im Mai/Juni 1999 statt (für einen Überblick vgl. Gruehn 2000, 2001; Gruehn/Thebis 2002). Eine wesentliche Fragestellung bezog sich auf die Untersuchung der tatsächlich realisierten Unterrichtsinhalte im 8. und 10. Jahrgang im Verlauf eines Schuljahres sowie die Gewichtung und Verbindung der drei Komponenten L, E und R bei den einzelnen Unterrichtsthemen. Ein weiterer Schwerpunkt der Studie lag in der Analyse potenzieller Lerneffekte dieses Fachs bei den Schülern im Bereich des Wissenserwerbs sowie der sozio-moralischen Einstellungen und Kompetenzen. Aus methodologischer Sicht müsste dieser Fragestellung ein längsschnittliches Untersuchungsdesign zugrunde gelegt werden, das die Abbildung von Lernverläufen erlaubt. Aus zeitlichen und finanziellen Gründen ließ sich jedoch ein solches Design nicht verwirklichen. Um dennoch auch im Rahmen einer Querschnittstudie Unterrichtseffekte approximativ abschätzen zu können, wurde

zumindest ein quasiexperimentelles Stichprobendesign realisiert, das den Vergleich von Schülern mit und ohne LER-Unterricht erlaubt. Dies war möglich, da in Brandenburg zum Zeitpunkt der Erhebung nur etwa die Hälfte der Sekundarschulen LER-Unterricht in den relevanten Jahrgangsstufen erteilte. Ein Problem dieses Vergleichs liegt allerdings darin, dass die Schulen, die bislang noch keinen LER-Unterricht eingeführt hatten, stattdessen Unterricht in Politischer Bildung erteilten, und dieses Fach – zumindest auf Lehrplanebene – hohe Überschneidungen mit LER aufweist. Insofern ist zu erwarten, dass die Unterschiede ohnehin etwas kleiner ausfallen, da die Vergleichsgruppe einen in Teilen ähnlichen Unterricht erhält. – Im Folgenden werden nur die Ergebnisse zur 8. Jahrgangsstufe berücksichtigt, da hier die meisten Angaben von Lehrern und Schülern vorliegen.

Bevor die Lernergebnisse eines einzelnen Fachs untersucht werden können, ist zunächst zu klären, inwieweit die Schule als Institution (also Klassen-, Schul- oder Schulformzugehörigkeit) Einflussmöglichkeiten auf die jeweiligen Fähigkeiten hat. Diese Frage lässt sich untersuchen, indem man die Angaben der Schüler in den relevanten Merkmalsbereichen danach analysiert, in welchem Ausmaß dort bestehende Differenzen auf Unterschiede zwischen Schülern derselben Klasse, auf Unterschiede zwischen Klassen innerhalb einer einzelnen Schule, auf Unterschiede zwischen Schulen innerhalb einer Schulform oder auf Unterschiede zwischen den Schulformen zurückgehen. Da in zahlreichen empirischen Studien (vgl. z.B. Gruehn 2000; Thebis 2000) gezeigt werden konnte, dass die Wirksamkeit von Unterricht und Schule umso größer ist, je schulnäher die untersuchten Merkmalsbereiche sind – fachspezifisches Wissen wird z.B. zu etwa 50% durch schulische Faktoren beeinflusst, politische Einstellungen oder individuelle Fähigkeitseinschätzungen hingegen nur zu etwa 10–20% – wurden auch in dieser empirischen Untersuchung verschiedene Merkmalsbereiche ausgewählt, um die Bandbreite schulischer Einflusspotenziale aufzeigen zu können.

In unserer Studie wurde u.a. ein selbstentwickelter Wissenstest zu religionskundlichen Kenntnissen eingesetzt, der aus 13 Mehrfachwahlaufgaben bestand.² Außerdem wurde das moralische Urteilsniveau im Anschluss an Kohlberg³ sowie die Akzeptanz ausländerfeindlicher Einstellungen⁴ erhoben. Schließlich wurde die Fähigkeit des Schü-

2 Er enthält Aufgaben zum Christentum, die Basiswissen über die christliche Religion am Beispiel der beiden wichtigsten Feste (Weihnachten und Ostern) erfassen, Aufgaben zum Islam, die ebenfalls Grundlagenwissen über diese Religion erheben, und schließlich Aufgaben zum Religionsvergleich, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den (fünf) großen Weltreligionen thematisieren. Die Anzahl der Antwortalternativen schwankte zwischen vier und fünf. Die Aufgaben weisen mittlere bis anspruchsvolle Schwierigkeiten auf. Da es sich bei dem eingesetzten Test um eine überarbeitungsbedürftige Pilotversion handelt, ist die Reliabilität des Tests nicht sehr hoch (bei einer auf 40 Items hochgerechneten Testlänge liegt Cronbachs α bei 0,76). Dennoch eignet sich die eingesetzte Testversion zur zuverlässigen Abbildung von Schulform- und Jahrgangsstufenunterschieden (für Details vgl. Gruehn/Thebis 2002, S. 105–109).

3 Dies erfolgte mit Hilfe einer gekürzten Version des „Sociomoral Reflection Measure-Short Form (SRM-SF)“ von Gibbs/Basinger/Fuller (für Details vgl. Krettenauer/Becker 2001).

4 Dafür ist eine 4-Item-Skala (vgl. Krettenauer/Edelstein 1996) eingesetzt.

lers zur Perspektivenübernahme (mittels einer 3-Item-Skala) und darüber hinaus – als scheinbar unpolitische Größe – die Bereitschaft zu schulischen Normverletzungen (über eine 6-Item-Skala) erhoben. Die Abbildung 1 gibt für die genannten fünf Merkmale an, mit welchem Anteil die verschiedenen Ebenen des Schulsystems zu den empirisch gefundenen Gesamtunterschieden zwischen Schülern beitragen.

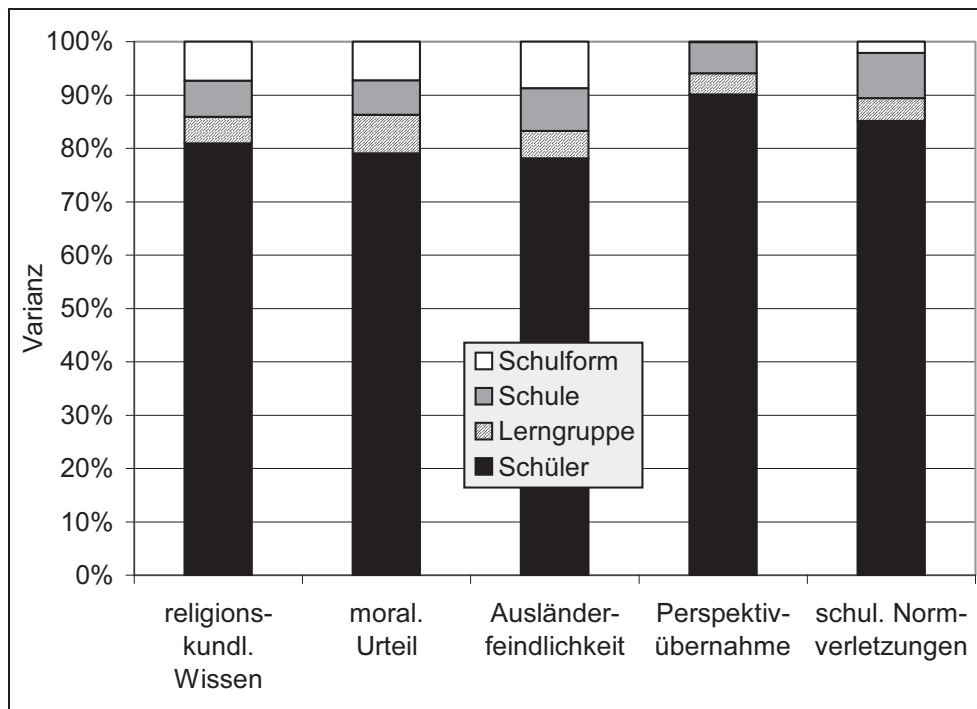


Abb. 1: Quellen der Variabilität in ausgewählten kognitiven und sozio-moralischen Merkmalen

Die größten Unterschiede in allen fünf Merkmalsbereichen bestehen zwischen Schülern derselben Klasse – zwischen 79% und 90% der Variabilität lassen sich dort verorten. Dies ist vor allem für das religionskundliche Wissen ein überraschender Befund, liegt dieser Prozentsatz doch deutlich oberhalb der in Schulleistungsstudien üblicherweise gefundenen Anteile. Trotz der Tatsache, dass sich der eingesetzte Wissenstest inhaltlich relativ eng an das von den Lehrkräften angegebene Curriculum anlehnt, wird der Großteil des Wissens über Religionen nicht in der Schule, sondern im Elternhaus oder in anderen außerschulischen Kontexten erworben. Dennoch lässt sich ein substanzieller Teil der Unterschiede auch auf Unterschiede zwischen Klassen derselben Schule, zwischen Schulen innerhalb einer Schulform und zwischen Schulformen zurückführen. Ähnliche Befunde ergeben sich für das Entwicklungsniveau des moralischen Urteils und die ausländerfeindlichen Einstellungen. Bemerkenswerter Weise sind diese nicht-individuellen Anteile bei den beiden Merkmalen „Perspektivenübernahme“ und „schulische Normverletzungen“ deutlich kleiner, was vor allem auf den geringen bzw. fehlenden Einfluss

der Schulform zurückzuführen ist. Selektionseffekte der Schulform spielen – im Gegensatz zu den Ergebnissen bei sozio-moralischen Einstellungen wie Ausländerfeindlichkeit – offenbar keine Rolle für die Ausprägung sozialer Kompetenzen und Verhaltensweisen; vielmehr sind es schulspezifische Rahmenbedingungen, die hier, wenn überhaupt, bedeutsam werden.

Wenn auch die Anteile der Varianz, die durch schulische Faktoren bedingt sind, insgesamt nicht sehr groß sind, so sind sie dennoch substanziell, sodass die Suche nach Merkmalen, die diese Unterschiede erklären können, unter pädagogischer Perspektive durchaus relevant ist. Insbesondere geht es hier um die Frage, inwieweit ein Fach wie LER einen Einfluss auf die Ausprägung der genannten Merkmalskomplexe hat. Um die Darstellung etwas zu vereinfachen, sind in der folgenden Grafik nur für drei der insgesamt fünf erhobenen Merkmalsbereiche die Einflussfaktoren abgebildet (Abb. 2).

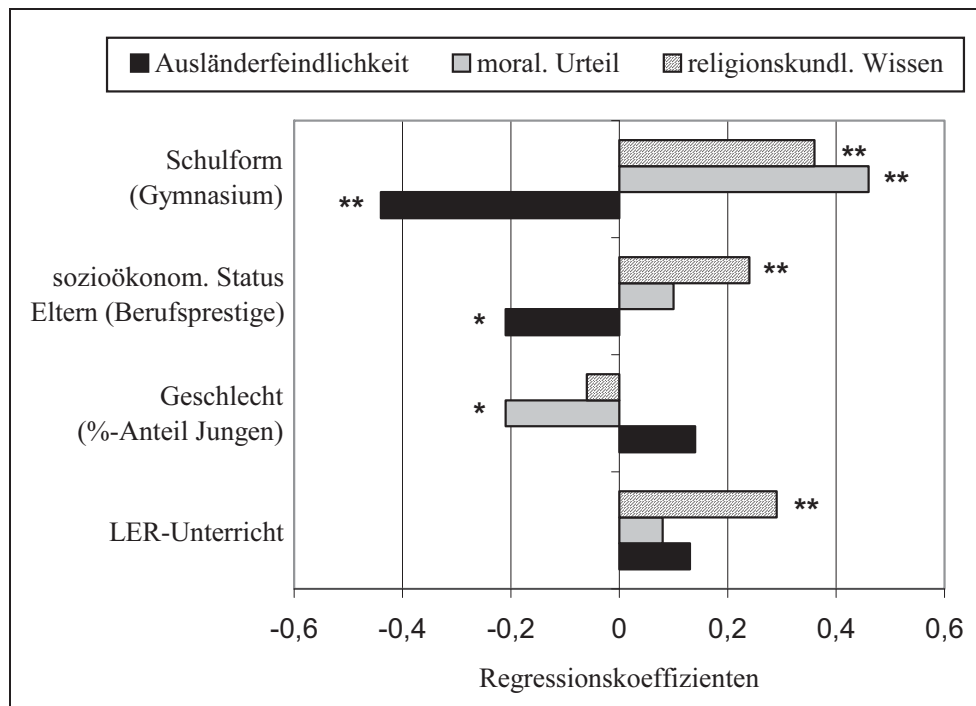


Abb. 2: Einflussfaktoren auf das religionskundliche Wissen, die Entwicklungsstufe des moralischen Urteils und die Ausländerfeindlichkeit (Lerngruppenebene)

* $p > 0,05$; ** $p > 0,01$

Damit die Auswertung fair erfolgt, wurde geprüft, inwieweit das Fach LER unter Konstanthaltung der Schulform und der sozialen Zusammensetzung der Klasse (sozio-ökonomischer Status des Elternhauses anhand des höchsten Berufsprestiges der Eltern, Geschlechterverhältnis sowie Religionszugehörigkeit, die jedoch für keines der drei Merkmale eine Rolle spielte) einen substanziellen Einfluss auf religionskundliche

Kenntnisse, die Entwicklungsstufe des moralischen Urteils sowie die Ausländerfeindlichkeit hat. Um das wichtigste Ergebnis herauszustellen: Die Tatsache, dass eine Klasse LER-Unterricht erhält, führt nur im Wissenstest zu einem im Durchschnitt deutlich besseren Abschneiden der Klasse. 8% der Unterschiede im religionskundlichen Wissen gehen auf die Erteilung des LER-Unterrichts zurück, und zwar unabhängig davon, ob es sich um eine Klasse am Gymnasium oder eine Klasse mit Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern handelt. Die Grafik zeigt allerdings, dass auch diese beiden letztgenannten Merkmale einen eigenständigen Beitrag dazu leisten. Gleichgültig, welche zusätzlichen methodischen Erklärungen für diesen Befund herangezogen werden, *das Ergebnis bleibt gering*.⁵ Bei ausländerfeindlichen Einstellungen sowie dem Entwicklungsniveau moralischer Argumentationsfähigkeit hingegen ist es unerheblich, ob eine Klasse den LER-Unterricht besucht oder nicht. Wenn man dies Ergebnis im Zusammenhang der oben angestellten Überlegungen resümiert, wird deutlich, dass – unabhängig von bestehenden Mängeln bei der Realisierung des LER-Ansatzes – die Schule offenbar strukturelle Probleme hat, den „moralisch-evaluativen Leistungsbereich“ umfassend abzudecken.

3. Ein Kategoriensystem zur Erfassung der Schule und ihrer „Grammatik“

Es gibt sicher verschiedene Möglichkeiten, diesen den Bemühungen um das Fach LER und den aktuellen Bestrebungen widerprechenden Befund wenigstens teilweise verständlich zu machen. Maßgeblich dafür erscheinen mir v.a. schulstrukturelle Gründe. Die Schule ist nicht nur mit verschiedenen unterrichtlichen und erzieherischen Aufträgen formell betraut, sondern trifft auf einer anderen Wirkungsebene verschiedene organisatorische Vorkehrungen und prägt Eigenheiten aus, die ihr die Bearbeitung der ihr formell übertragenen Aufgaben ermöglichen. Auch unter unterschiedlichen äußeren Bedingungen und unter dem Einfluss verschiedenartiger offizieller Zielsetzungen für Unterricht und Erziehung gleichen die Schulinstitutionen einander in wichtigen Grundzügen. Insofern die Schule auf diesem Wege – gewissermaßen neben und unterhalb der amtlichen Zielsetzungen – sozialisatorische Funktionen ausübt, sind diese spezifischen Kennzeichen gerade auf dem Felde der Erziehung wichtig. Wenn man so will, ist mit der Institutionalisierung der Schule ein eigenes Sozialisationsfeld geschaffen worden, das eigene „unwillentlich“ erzeugte Einflüsse ausübt. Die gesellschaftlichen und politischen Systeme lassen sich u.a. danach unterscheiden, ob sie dieses innerschulische Sozialisationsfeld gelten und ausstrahlen lassen oder durch außerschulische Vorkehrungen zu begrenzen bzw. zu überformen trachten. Innerschulisch ist es möglich, dass der Widerstand der Beteiligten gegen bewusste persönliche Einflussnahmen unterlaufen werden kann; denkbar ist es aber auch, dass zwischen dem offiziellen schulischen Erzie-

5 Wie aus der Sozialpsychologie seit langem bekannt ist, ist es möglich, dass die Ergebnisse eines Wissenstests zu dieser Thematik nicht allein über den erfolgten Wissenserwerb Auskunft geben, sondern durch vorhandene Einstellungen beeinflusst und nivelliert werden.

hungsauftrag und den strukturellen Gegebenheiten der Schule ein Widerspruch existiert, der zur Abfälschung oder gar zum unausgesprochenen Scheitern der immer wieder erneuerten amtlichen Erziehungsbemühungen in der Schule führt. In diesem Sinne lassen sich einige konstitutive Merkmale der schulischen Institution benennen, die dafür gesorgt haben können, dass die Schule hinter den ihr zugedachten erzieherischen „Zielsetzungen“ zurückblieb.

Die im Folgenden aufgezählten Merkmale beziehen sich sämtlich auf strukturelle Eigenschaften der Schule, die unterhalb politischer Zielvorgaben und selbst konkreter unterrichtlicher Zwecke angesiedelt sind. Der Aufzählung liegen m.a.W. Überlegungen zugrunde, die die Leistungen und Wirkungen der Schule vornehmlich in dem Arrangement der Lernprozesse sowie der entsprechenden Organisation von Sozialbeziehungen sehen. Damit wird die Bedeutung der Schule als einer wichtigen Institution der Wissensvermittlung (bzw. auch der ideologischen Beeinflussung) und des Lehrens von Fertigkeiten nicht in Abrede gestellt. Aber das Interesse ist gerade nicht auf die Bildungswirkungen der Schule, sondern auf *das Spannungsverhältnis von Erziehungsbemühungen und Sozialisationseffekten, von programmatischen Zielvorgaben und schulischer Praxis* gerichtet. Auf der Ebene prägender organisatorischer Kennzeichen scheint eine Erklärung für das Versagen gegenüber bestimmten der Schule zugedachten politischen und pädagogischen Funktionen, gleichzeitig aber auch für spezifische Leistungen und Entwicklungspotenziale der Schule gefunden werden zu können. Diese Merkmale lassen sich in der folgenden Weise fassen.

Strukturelle Merkmale der Schule		
Universalistisch / spezifisch		ganzheitlich, das heißt partikularistisch / diffus
Distanzierte Versachlichung		affektiv getönte Unterstützung
Rationale Interessenartikulation und -auseinandersetzung		Ausgrenzung von internen Konflikten
Freie Interaktion oder soziale Gesellung		formative Erfassung
Individuelle (pluralistische) Selbstdarstellung		kollektive Standardisierung
Reflexive Distanz	versus	präskriptive Belehrung und emotive Vereinnahmung
Individuelle Leistung		soziale Zurechnung und politische Bewertung
Denken, Sprechen, Diskutieren		Handeln und praktische Bewährung
Ausprobieren		Ernstcharakter
Autonomie der Schule		Einheit mit dem Leben
Lose verbundene Gestaltungsräume		bürokratisch umgesetzte verbindliche Steuerung

Die einzelnen Merkmalsbeschreibungen sind dichotom angelegt; der spezifische Charakter der Schule soll durch den jeweiligen Gegenbegriff klarer bezeichnet werden. Die-

sem Gegenbegriff ist kein bestimmter institutioneller Kontext zugeordnet, sodass keine näheren Umschreibungen erfolgen und sich der Blick ganz auf die eine: die schulische Seite konzentriert. Die aufgeführten idealtypischen Merkmale der Schule (im Sinne von Max Weber) bezeichnen die beständige und kaum veränderbare „Grammatik“ (vgl. Tyack/Tobin 1994; Tyack/Cuban 1995) bzw. das „hidden curriculum“, das insbesondere von der struktur-funktionalistischen Schule der Bildungs- und Organisationssoziologie entdeckt und von anderen Wissenschaftlern weiter untersucht worden ist. Von dieser Herkunft her werden auch Einschränkungen bzw. Akzentsetzungen plausibel, obwohl es z.B. nicht schwer fallen sollte, bestimmte inhaltliche, nicht eigens genannte Charakteristika der modernen Schule in dieser Liste wieder zu entdecken. So sind wesentliche Elemente der Schüler- und Lehrerrolle in den aufgeführten Merkmalen implizit enthalten. Gewarnt werden muss allerdings davor, aus den aufgeführten Merkmalen eine unmittelbare und zwangsläufige Umsetzung in entsprechende Verhaltensweisen und Einstellungen von Lehrern und Schülern abzuleiten: Der Mensch ist nicht einfach das Produkt seiner Umstände. Die Entdeckung und Darstellung, dass und wie die Normen der Unabhängigkeit, der Leistung, der Universalität und Spezifität in die Schule strukturell eingelassen sind, ist sicherlich von dem Interesse bestimmt worden, die Bedeutung der schulischen Institution für die moderne bürgerlich-liberale Gesellschaft deutlich zu machen (Dreeben 1980). Dennoch wäre es naiv, aus dem Stellenwert dieser Normen direkt auf ihre vollständige Internalisierung durch die Schüler (und Lehrer) zu folgern. Offenbar konfrontiert die Schule die einzelnen Personen mit entsprechenden Anforderungen, aber es hängt von einer Reihe weiterer Umstände ab, wie diese jeweils mit den entsprechenden Anforderungen bzw. Erfahrungen konkret umgehen (vgl. Fend 1991).

Es erscheint denkbar, sowohl unterschiedliche Schulkonzepte wie unterschiedliche historische Erscheinungsformen von Schule zwischen den aufgeführten extremen „Polen“ jeweils zu verorten. Die Erziehungs- bzw. Sozialisationskonzeption für die Schule in der Diktatur ließe sich als etwa eine eher „rechtsschiefe“ Variante fassen, wobei selbst bei dieser Variante weitere Differenzierungen möglich sind. Zweifellos haben sich die konkreten Züge des Schulwesens im Sowjetkommunismus in der SBZ/DDR und im Nationalsozialismus sehr unterschieden. Dennoch können die vorgestellten Kategorien den verwandten Charakter der Schule in den beiden Diktaturen aufdecken, insbesondere was die Gestaltung des Unterrichts, aber auch das Verhältnis zur gesellschaftlichen und politischen Umwelt anging.

Auch wenn einzelne Merkmale zusammengefasst werden (z.B. 8 und 9) und die Liste etwas modifiziert wird (z.B. Merkmal 11) (vgl. Cortina/Leschinsky, im Erscheinen), bleiben die Aussagen erhalten. In jede dieser Betrachtungsweisen gehen allerdings unausgesprochene Bewertungen ein, sodass ein solches Modell leicht seine analytischen Qualitäten einzubüßen droht. In unserem Fall stehen die spezifischen Merkmalsausprägungen, die positiv der Schule zugeordnet sind, allerdings auch für spezifische strukturelle Schwächen und Angriffspunkte. Die moderne Schule erscheint in dem Merkmalskatalog nicht naiv als generell optimales Modell; ihre Ausprägung und Entwicklung geht offenbar auch mit bestimmten Nachteilen und Verlusten einher. Je eindeutiger sich die Schule dem linken Pol, man kann auch sagen ihren Eigenheiten jeweils annähert,

um so lauter wird der Ruf nach einer Reform, die die institutionellen Einseitigkeiten der Schule überwinden soll. Dies hat in der Phase der SBZ, die – jedenfalls zu Beginn – stark von reformpädagogischen Bemühungen in der Schulpolitik geprägt gewesen ist, als Ansatz für organisatorische Veränderungen gedient. Demgegenüber hat sich die Ende der Vierzigerjahre einsetzende Stalinisierung auf dem Schulsektor als Wiederherstellung schuladäquater Formen ausgegeben, die freilich im Sinne der geplanten politischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen in einer bestimmten Weise modifiziert worden sind. Aus einer solchen Perspektive ist es bezeichnend, dass in der pädagogischen Diskussion z.B. die „Distanz der Schule zum Leben“ (vgl. Merkmal Nr. 8, 9 und 10) bei vielen Betrachtern in eine „Lebensferne“ umschlägt; aus der Behandlung und Ordnung von Schülerinnen und Schülern nach bestimmten Kategorien (vgl. Merkmal Nr. 1), wodurch eine universalistische Behandlung ermöglicht wird, werden aus dem entgegengesetzten Blickwinkel Entfremdung, ja Entmenschlichung in der Schule; die ambivalenten Effekte des Leistungsprinzips (vgl. Merkmal Nr. 7, um noch ein weiteres Beispiel anzuführen) sind wegen der damit verbundenen Erzeugung von Differenzen oft genug kritisch erörtert worden (vgl. Weinert 2001). Die Entwicklung der Schule ist gewissermaßen „gepflastert“ mit reformpädagogischen Initiativen (vgl. auch Luhmann/Schorr 1988), die ihrer fortschreitenden, negativ bewerteten Profilausprägung vorbeugen sollen, die mit dieser Entwicklung offenbar z.T. unauflöslich, z.T. aber auch aufgrund von abstellbaren Mängeln einhergeht. Diese Reforminitiativen sind bezeichnenderweise oft nahe an den Kennzeichnungen angesiedelt, die in der Auflistung auf der rechten Seite stehen und auf diese Weise dem schulischen Kontext gegenübergestellt sind.

Die Zusammenstellung schulischer Merkmale knüpft erkennbar an Unterscheidungen an, mit denen Parsons die für die Moderne kennzeichnenden normativen Orientierungen bezeichnet hat. Das Schulwesen ist in der Tat erst mit dem Anbruch der modernen Welt nach dem 18. Jahrhundert entstanden. Diese Institution bringt wie kaum eine andere Prinzipien der Moderne, die den Heranwachsenden zu ihrer eigenen Orientierungsfähigkeit, aber auch im Interesse des gesellschaftlichen Zusammenhalts und des gesellschaftlichen Fortbestandes vermittelt werden, zum Ausdruck. Die Schule erweist sich dabei keineswegs als eine Institution, die von der gesellschaftlichen Entwicklung historisch unabhängig gewesen ist. Sie kann mit anderen Worten ihre ambivalente „Idealform“, wie sie in dem Merkmalskatalog umschrieben wird, nur unter bestimmten günstigen Rahmenbedingungen voll ausprägen, nämlich in der Situation einer offenen Gesellschaft. „Real“ trifft man also aus historischen und institutionellen Gründen im Sinne des Merkmalskatalogs auf ein Spannungsfeld bzw. auf Mischformen. Immer wieder lassen sich, wie schon angedeutet wurde, bestimmte Vorkehrungen ausmachen, mit denen die Schule auf die Anforderungen des bestehenden politisch-gesellschaftlichen Systems abgestimmt werden und mögliche Spannungen zu dem offiziellen schulischen Erziehungsauftrag abgemildert werden sollten. Aber die Schule hat im Zuge ihrer Arbeit doch gewisse strukturelle Eigenheiten ausgeprägt – und damit Verhaltensweisen gefördert –, die als Gefährdungen einer Abstimmung auf die spezifischen politischen Bedürfnisse des Systems begriffen wurden. Allen Maßnahmen zum Trotz besaß und besitzt die Schule demnach ein Potenzial, das sie für „nicht-offene“ Gesellschaftsformatio-

nen riskant macht. Der Merkmalskatalog soll die Eigenschaften bezeichnen, an denen sich die von außen herangetragenen Herrschaftsansprüche und politischen Erwartungen brechen können.

Auf einer anderen Ebene sind allerdings die unbefriedigenden Befunde über die deutsche Schule angesiedelt, welche die TIMS- und PISA-Studie in den letzten Jahren zutage gefördert haben. Hier geht es nicht um die Probleme und Ambivalenzen, die bei der Institutionalisierung von Lehren und Lernen in der Schule notwendig verbunden sind; vielmehr zeigen diese Befunde, dass die Schule in Deutschland hinter den Möglichkeiten dieser Institutionalisierung deutlich zurück bleibt. Dies gilt für den ungewöhnlich engen Zusammenhang von schulischem Erfolg und sozialer Herkunft (Merkmal 1), aber auch für die Handhabung der Leistungs- und Selektionsfunktion der Schule, durch die der „schwache Rest“ ausgegrenzt wird. Man kann darüber hinaus auch Schwierigkeiten, die das Merkmal 6 betreffen, feststellen, insofern statt der erforderlichen Reflexion und Individualisierung eine offenbar nivellierende Orientierung des Unterrichts an der Mehrheit der Schüler vorliegt. Die Tatsache, dass im deutschen Schulsystem Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund krass benachteiligt werden, ist verschiedenen Merkmalsebenen zuzuordnen.

Um noch einmal auf den Anfang der Überlegungen zurückzukommen, liegt mit dem Merkmalskatalog ein begriffliches Gefüge vor, das sowohl die in der Pädagogik häufig anzutreffende Übersteigerung der Ansprüche als auch die bloße Reproduktion des anzutreffenden Zustands des Schulsystems vermeidet. Denn mit den Merkmalen werden auch Ebenen bezeichnet, auf denen deutliche Mängel des Schulsystems zu lokalisieren sind. Insofern lassen sich damit zwar keine Veränderungskonzepte entwickeln, aber doch Hinweise auf Schwachstellen der deutschen Schulrealität ableiten. Wenn es gelingt, sich auf das bereitgestellte Kategoriengefüge zur Charakterisierung institutionellen Lehrens und Lernens zu verständigen, sollte es auch möglich sein, das anfangs benannte „Schisma“ zugunsten einer fruchtbringenden Diskussion hinter sich zu lassen.

4. Wie weiter?

Wenn man noch einmal zurückblendet auf den „Idealtyp“, der nach dem Modell das Schulsystem charakterisieren soll, und zusätzlich das Beispiel „moralisch-evaluativer“ Erziehung in Betracht zieht, das ja zur Verdeutlichung der Problemsituation herangezogen wurde, werden Schwierigkeiten sichtbar: denn die Argumentation kann doch etwas kaltschnäuzig wirken. Offenbar geht es um ein Dilemma: Auf der einen Seite hat die Schule, bei der der Unterricht im Vordergrund steht und die insgesamt sicherlich verbessert werden muss, unbestreitbar aufgrund der dargestellten Struktur Erfolge. Auf der anderen Seite stehen diesen ambivalenten Vorzügen der Unterrichtsschule auch Nachteile gegenüber, die nicht nur das neue Fach LER, sondern den moralisch-evaluativen Bereich insgesamt betreffen. Schlimmer noch, wenn man den Mangel auf der einen Seite vermindern will, riskiert man eine Vergrößerung der Nachteile auf der anderen. Zwar liegt es nahe, die Ansprüche von LER auf eine Reform der ganzen Schule auszudehnen.

Aber dabei muss dafür gesorgt werden, dass die Effekte eines kognitiv orientierten Unterrichts nicht verloren gehen, denn sie sind zwar nicht das, aber immerhin *ein* Ziel von LER. Offenbar folgt der Unterricht in Religion und Ethik anderen Normen, als sie die Schule als Unterrichtsanstalt generell bestimmen. Während diese in gewisser Weise den Schulunterricht von der Lebenssphäre abhebt, vornehmlich der kognitiv gehaltenen Reflexion und Distanz ein starkes Gewicht gibt und den Einzelnen als Rollen- und Leistungsträger in verschiedenen Dimensionen behandelt (vgl. Leschinsky u.a. 1999), erfassen Religion und Ethik den Menschen ganz: Ihr Anspruch ist nicht teilbar, sie müssen auf der Übereinstimmung von Denken und Handeln bestehen, sie wollen nicht bei der Erörterung hypothetischer Probleme stehen bleiben, sondern auf das reale Leben der Schüler Einfluss nehmen (vgl. z.B. Oser/Althof 1992; Edelstein u.a. 2001). Solange der Gegensatz dieser Absichten und Regeln nicht aufeinander abgestimmt ist, wird Ethik und Religion in der modernen Schule allenfalls einen marginalen Platz einnehmen – und dafür gibt es in der Diskussion um LER auch viele Anhaltspunkte. Es dürfte wenig helfen, immer nur erneut die totale Veränderung der Unterrichtsschule zu fordern, da diese bislang den guten und schlechten Herausforderungen immer widerstanden hat.

Man kann sich damit trösten, dass auch eine solche Schule eine „moralische“ Sozialisation beinhaltet, wie dies die Prinzipien der o.g. Merkmalsliste (z.B. das Prinzip der Universalisierung) ausweisen. Jedoch folgt diese Sozialisation dem Prinzip der Offenheit und ist insofern „gebrochen“; sie widerstreitet erzieherischen Zielsetzungen, die – ob gewollt oder nicht – dann letztlich, sobald sie „positiv“ wird, Elemente der Vereinnahmung enthalten. Es lohnt den Versuch, für die „Dialektik“, die offenbar in der Schule lauert, noch einmal auf Adorno zurückzugreifen. Adornos Denken ist in unserem Zusammenhang wichtig wegen der anti-utopistischen Argumentation, die die Gefahr einer technokratischen und nur scheinbaren Überwindung von Problemen und Widersprüchen betont hat. Adorno schrieb in diesem Sinne in einem dem Thema ‚Bildung‘ gewidmeten Passus seiner „Minima Moralia“: „Erfüllte Leben geradewegs seine Bestimmung, so würde es sie verfehlen“ (Adorno 1950, S. 101).

Ich weiß, das Bildungssystem ist gewissermaßen ein Instrumentarium der Moderne, von Menschen gemacht, wenngleich es offenbar ein „Eigenleben“ entwickelt. Es ist nicht „das Leben“, aber geht es vielen Kritikern der Schule nicht um die Annäherung von Schule und Leben? Ich kann hier nicht mit einer Lösung aufwarten, vielmehr will ich abschließend noch kurz einige Gesichtspunkte aufführen, die bei der weiteren Erforschung und Bearbeitung der Problematik – und damit auch bei der Minderung einer unfruchtbaren Fortsetzung des anfangs geschilderten „Schismas“ – helfen können. Die Überlegungen haben das entworfene Modell einer einseitigen Schullogik zur Grundlage.

Nach dem Gesagten scheint es mir unabdingbar, sich von falschen Perfektionsvorstellungen für die Schule zu lösen. Zwar ist es unbefriedigend, dass die Schule offenbar Handlungsziele schlechter erreicht als Wissensziele. Aber eine Veränderung in dieser Hinsicht beschwört die Gefahr, dass eine Orientierung an geschlossenen Gesellschaften erfolgt und Illusionen verstärkt werden. Giddens (1995) hat mit seiner Interpretation

des Bildes vom Dschaganathwagen (aus der hinduistischen Mythologie⁶) auf einen beherrschenden Zug der Moderne aufmerksam gemacht, die nur ein Potenzial, aber keine sichere Erfüllung der in der Moderne optimierten Möglichkeiten verspricht; vielmehr schafft sie mit der Steigerung der Möglichkeiten auch die Risiken der Vernichtung. Es gehört zu den Aufgaben der modernen Schule, auf diese Ambivalenzen vorzubereiten und keine falschen Sicherheiten zu unterstellen. Die Schule ist deswegen eine kognitiv dominierte Einrichtung.

Allerdings scheint es, dass die Schule eine Reihe von stützenden Mechanismen noch mit sich trägt, die den Kindern und Jugendlichen den Umgang mit dieser offenen Situation erleichtern. „Werterziehung“ findet auf mehreren Ebenen auch ohne bewusste unterrichtliche Arrangements statt. Ein Beispiel dafür ist der soziale Prozess der Klasse, der z.T. im Aufbau der Schule kontrolliert, z.T. durch reformpädagogische Bemühungen beispielsweise mit Petersens Paten (Petersen 1946) wiederbelebt und gestärkt worden ist; z.T. sind die entsprechenden Gepflogenheiten (nämlich das Engagement der Schüler untereinander und die Intensivierung des sozialen Lebens an der Schule) älter sowie auf geradezu heterogenem Boden gewachsen (vgl. z.B. Lennert 1952). Auch die Bemühungen, zwischen schulischem Unterricht und praktischer Arbeit einen Bezug zu sichern – obwohl äußerst ideologiefähig –, zählen zu den anregenden Traditionen der früheren Entwicklung (vgl. z.B. Heywang 1925, 1927, 1929, 1930; Eymer 1930). Darüber hinaus besitzen kommunale Kräfte und konfessionelle Einrichtungen (in denen gewissermaßen alte Traditionen fortleben) für die Schule einen hohen Stellenwert, auf die sie – wie beispielsweise die Sorge um die Minderheit der so genannten Modernisierungsverlierer, das heißt die lernschwachen Schüler, zeigt, – angewiesen ist. Es gehört zu den Aufgaben einer historischen Betrachtung, diese Kräfte genauer zu identifizieren. Wohlgemerkt: Die Schule hat ihren Kern im Unterricht, aber ein inneres Schulleben soll ihre Funktionsfähigkeit stützen und ihre Verzahnung mit der Umwelt sichern, ohne dass sie von dieser in Abhängigkeit gerät.

Eine besondere Bedeutung für die Steigerung der Effektivität von Unterricht und Schule kommt der Bereitschaft der Lehrkräfte zu, sich für die Schüler und die Schule zu engagieren. Es ist von daher kein Zufall, dass an bestimmten Schulen, auch wenn andere Orientierungen als Wissensvermittlung zugrunde gelegt sind und sogar reformpädagogisch anmutende Zielsetzungen angestrebt werden, relativ hohe unterrichtliche Leistungsniveaus erreicht werden (Köller/Trautwein 2001). Es ist deswegen notwendig, dieses Engagement der Lehrkräfte zu stimulieren, wofür nicht nur monetäre Stimuli, sondern möglicherweise auch solche angeraten sind, die scheinbar alternative Schulziele stärken.

Kritisch zu prüfen bleibt, wieweit sich unter der Hand doch eine grundlegende soziale Veränderung vollzieht, die das Verhältnis der Schule zu ihrer Umwelt betrifft. Allerdings ist hier besondere Vorsicht angebracht, wie das beispielsweise immer wieder be-

6 Der Dschaganathwagen bringt sowohl die Fülle aller Möglichkeiten als auch extreme Risiken zum Ausdruck; denn er kann den Einzelnen zermalmen. Die Moderne bietet in Giddens Verständnis also nur gesteigerte Potenziale, keineswegs deren Realisierung.

schworene Ende der Familie anzeigt. Aber wie weit wird durch die verstärkte Einrichtung von Ganztagschulen etc. eine gewandelte Situation geschaffen, die auch die Funktionen der Schule verändern muss?

Literatur

- Adorno, Th.W. (1950): *Minima Moralia*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cortina, K./Leschinsky, A. (im Erscheinen): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, K./Baumert, J./Mayer, K.U./Leschinsky, A./Trommer, L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Ein Projekt des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Berlin*.
- Ditton, H. (1992): *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Dreeben, R. (1980): *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.) (2001): *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Eymer (1930): Schulgliederung nach dem Arbeitstempo. Ein Schulversuch. In: *Pädagogisches Magazin*, H. 1294, S. 5-67.
- Fausser, P. (Hrsg.) (1996): *Wozu die Schule da ist*. Seelze-Velber: Klett-Cotta.
- Fend, H. (1991): Schule und Persönlichkeit. In: Pekrun, R./Fend, H. (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Giddens, A. (1995): *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giesecke, H. (1998a): Kritik des Lernnihilismus – Zur Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. In: *Neue Sammlung* 38, S. 85-102.
- Giesecke, H. (¹1998b): *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gruehn, S. (2000): *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Gruehn, S. (2001): Das Unterrichtsfach LER im Spiegel einer empirischen Untersuchung. In: Edelstein, W./Grözinger, K.E./Kirsch, B./Leschinsky, A./Lott, J./Oser, F. (Hrsg.): *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen, vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beirat LER*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Gruehn, S./Thebis, F. (2002): *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Entwicklungsstand und Perspektiven eines neuen Unterrichtsfaches*. Ministerium Brandenburg.
- Hentig, H.v. (²1996): *Bildung. Ein Essay*. München u.a.: Hanser.
- Hentig, H.v. (2001): *Warum muss ich zur Schule gehen? Eine Antwort von Tobias in Briefen*. Hanser.
- Heywang, E. (1925): Religionsunterricht und Arbeitsschule. In: *Pädagogisches Magazin*, H. 1020, S. 5-25.
- Heywang, E. (1927): Was ist Arbeitsschule? Antwort in Lehre und Beispiel. In: *Pädagogisches Magazin*, H. 968, S. 3-94.
- Heywang, E. (1929): Die Stillarbeit. In: *Pädagogisches Magazin*, H. 1261, S. 5-56.
- Heywang, E. (1930): Die Helfer. Ein Beitrag zur Frage der ungeteilten Schule. In: *Pädagogisches Magazin*, H. 1293, S. 5-45.
- Köller, O./Trautwein, U. (2001): Evaluation mit TIMSS-Instrumenten. Untersuchungen in der 8. Jahrgangsstufe an fünf Gesamtschulen. In: *Die Deutsche Schule* 93, S. 167-185.
- Krettenauer, T./Edelstein, W. (1996): Ausländerfeindlichkeit unter Jugendlichen: Ansätze einer psychologischen Erklärung. In: Edelstein, W./Sturzbecher, D. (Hrsg.): *Jugend in der Krise? Ohnmacht der Institutionen?* Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg, S. 79-93.

- Krettenauer, T./Becker, G. (2001): Entwicklungsniveaus sozio-moralischen Denkens: Deutschsprachige Version des Sociomoral Reflection Measure – Short Form. In: *diagnostica* 47, Heft 4, S. 188-195.
- Lennert, R. (1952): Ecce quomodo moritur justus ... In memoriam einer Schule. In: *Die Sammlung* 7, S. 301-313.
- Leschinsky, A. (1996): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 9-20.
- Leschinsky, A./Gruner, P./Kluchert, G. (Hrsg.) (1999): *Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Leschinsky, A. (2000): Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 116-138.
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1988): Strukturelle Bedingungen der Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, S. 463-480.
- Müller, W./Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, S. 1-42.
- Oser, F./Althof, W. (1992): *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Petersen, P. (1946^{13/14}): *Der kleine Jena-Plan*. Langensalza: Beltz.
- Thebis, F. (2000): Die Entwicklung fremdenfeindlicher bzw. integrationsbereiter Einstellungen bei Jugendlichen. Eine Sekundäranalyse anhand der Daten des BIJU-Projekts am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Diplomarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie der Freien Universität Berlin.
- Tyack, D./Tobin, W. (1994): The „grammar“ of schooling: Why has it been so hard to change? In: *American Educational Research Journal* 31, S. 453-479.
- Tyack, D./Cuban, L. (1995): *Thinking toward utopia. A century of Public School Reform*. Howard University Cambridge. Howard University Press.
- Weinert, F.E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. Rede aus „Wissen und Werte für die Welt von morgen“ – Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 29./30. April 1998 in München, S. 101-125.
- Weinert, F.E. (2001)(Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Abstract: *Starting point for the following article is the profound difference of opinion on the educational system traditionally to be met with in German pedagogics. Between a fundamental critique, which carries almost utopian traits, and the rather more factual than explicit justification of existing structures we find an almost irreconcilable conflict, without the debate yielding actually productive hints for concrete changes in the educational system. Seemingly, both sides lack the necessary awareness of a “logic” of the school, which lends it a certain ambivalence and momentum. This “logic” does not only have advantages but also weak points which continuously give rise to criticism and to perspectives of change. The shortcomings of the German school revealed by the PISA study clearly belong to such problem areas. The author tries to explain this “logic” of the institutionalization of educational processes and to make plausible the one-sidedness of the school. Perhaps it is possible to thus explain and alleviate the persistent quarrel described above.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Achim Leschinsky, HU Berlin, Inst. f. Erziehungswissenschaften,
Ziegelstr. 13c, 10099 Berlin.